

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

**Katedra psychologie**



# **Bakalářská práce**

Jana Orlická

**Kresba a její význam v předškolním věku**

**Drawing and its meaning at preschool age**

Děkuji prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za ochotu vést mou bakalářskou práci, za možnosti konzultace a její lidský přístup. Děkuji také všem waldorfským pedagogům a dětem, se kterými jsem se setkala a kteří mi poskytli mnoho námětů a inspiraci pro mou bakalářskou práci.

*Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze dne 3.6.2014*

.....

*Jana Orlická*

**Abstrakt:**

Bakalářská práce se zabývá dětskou kresbou a jejím významem v předškolním věku. Je rozdělená do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou. V části teoretické se zaměřuji na dětskou kresbu v propojení se specifickými aspekty vývoje předškolního věku, dále na pozitivní rozvoj dítěte pomocí kresby a ontogenezi grafického projevu. V závěru teoretické části zmiňuji také diagnostickou hodnotu dětské kresby a využití kresby v arteterapii.

Na část teoretickou navazuje návrh výzkumu, jehož cílem je využití konkrétní projektivní kresebné metody – Kresba postavy u předškolních dětí jako doplňkové diagnostické metody.

**Klíčová slova:** dětská kresba, předškolní věk, diagnostika, arteterapie.

**Abstrakt:**

The Bachelor thesis is focused on a children's drawing and its meaning in preschool age. It is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part is focusing on children's drawing in connection with specific aspects of preschool age evolution and then on positive development of a child using drawing and ontogenesis of the graphic demonstration. In the end I mention the diagnostic value of the children's drawing and application of drawing in artetherapy.

The theoretical part is followed by suggestion of a research that is aiming for application of particular projective drawing method – Drawing-a-Person test and by preschool children as a complementary diagnostic method.

**Keywords:** children's drawing, preschool age, diagnostics, artetherapy.

# Obsah

Úvod.....	8
1. Dětská kresba a specifika vývoje předškolního věku .....	10
1.1 Dětská kresba .....	10
1.2 Dítě a jeho smysly .....	10
1.3 Změny anatomicko-fyziologické a psychické s ohledem na dětskou kresbu .....	11
1.4 Kresba v předškolním věku.....	14
2. Pozitivní aspekty dětské kresby .....	15
2.1 Rozvíjení sémiotické funkce prostřednictvím kresby .....	15
2.2 Rozvíjení kognitivních dovedností prostřednictvím kresby .....	17
2.2.1 Rozvíjení fantazie prostřednictvím kresby .....	18
2.2.2 Rozvíjení komunikace prostřednictvím kresby.....	19
2.3 Rozvíjení jemné motoriky prostřednictvím kresby.....	19
2.4 Rozvíjení osobnosti prostřednictvím kresby .....	20
3. Kresebné vyjádření .....	20
3.1 Ontogeneze grafického projevu .....	21
3.1.1 Období čmárání.....	21
3.1.2 Období čarání.....	21
3.1.3 Stadium prvotního obrazu .....	22
3.1.4 Naivní dětský realismus .....	22
4. Diagnostická hodnota dětské kresby .....	23
4.1 Zásady pro užití předškolní kresby v psychologické diagnostice.....	23
4.2 Význam kresby v projektivních metodách.....	24
4.2.1 Typy projektivních kresebných metod.....	25
5. Arteterapie.....	26
5.1 Počátky a význam arteterapie .....	26
5.2 Úloha umělecké činnosti .....	27
5.3 Působení a účinek barev .....	27

PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE.....	30
6. Návrh výzkumné studie .....	30
6.1 Úvod.....	30
6.2 Teoretická východiska a předchozí výzkumy .....	31
6.3 Cíl výzkumné studie.....	32
6.4 Vymezení pojmů operacionalizace proměnných .....	33
6.4.1 Závisle proměnné.....	33
6.4.2 Nezávisle proměnné.....	33
6.4.3 Intervenující proměnné .....	34
6.5 Výzkumný soubor .....	34
6.6 Sběr dat .....	34
6.7 Použité metody a zpracování dat .....	35
6.8 Diskuze.....	38
Závěr .....	40
Seznam použité literatury.....	41
Seznam příloh .....	45

## Úvod

Předmětem bakalářské práce je dětská kresba a její význam v předškolním věku. Téma bakalářské práce jsem si zvolila v souladu s vlastním zájmem o danou problematiku, motivace k tomuto tématu mi rostla pod rukama hned z několika důvodů. S předškolními dětmi jsem měla možnost několikrát pracovat a být s nimi v interakci. Viděla jsem, jak jsou šťastné a ponořené do stavu přirozeného plynutí, když se mohou kresebně vyjádřit. Měla jsem možnost nahlédnout do jejich vnitřního světa fantazie, který je zároveň v propojení s chápáním skutečné reality.

Již několik desítek let představuje kresba mezi odborníky velmi atraktivní námět k hlubšímu zkoumání. Snažila jsem se shrnout současné poznatky o dětské kresbě s vědomím, že by bylo stále ještě co říci v toku nepřehledného množství literatury, která byla publikována. S vědomím, že bych ráda realizovala výzkum a ověřila si všechny postupy, úskalí i silné stránky testování. S vědomím, že jsem soustavnou prací obohatila především sama sebe.

Předkládaná práce je rozdělená na část teoretickou a část praktickou. Část teoretická je strukturovaná do pěti vzájemně provázaných kapitol. První kapitola seznamuje čtenáře s dětskou kresbou a dává ji do souvislostí se specifickými vývojovými změnami v předškolním období.

Kapitola druhá předkládá pozitivní aspekty dětské kresby na vývoj dítěte, snaží se poukázat především na význam sémiotické funkce, dále na rozvoj kognitivních dovedností, jemné motoriky a celkový rozvoj osobnosti. Na tuto kapitolu navazuje nástin ontogeneze grafického projevu u dítěte, důležité posloupnosti a vývojové mezníky v kresbě, které můžeme pozorovat obecně u všech dětí.

Neopomenutelnou částí práce je také kapitola o diagnostické hodnotě dětské kresby, v rámci které jsou popsány zásady pro užití předškolní kresby v psychologické diagnostice. Větší zaměření jsem věnovala kresbě v projektivních metodách, neboť dnes tvoří neopomenutelnou součást diagnostiky dětí.

Závěr teoretické části je věnován arteterapii, možnostem využití arteterapie a práce s uměleckou činností. Lehce se na tomto místě dotýkám i úlohy a významu barev z pohledu Goetheho, mistra detailně propracovaných a komplikovaných děl, jehož myšlenky mají stále co říci.



V praktické části prezentuji vlastní návrh výzkumné studie, která se týká formální a obsahové analýzy kresby lidské postavy. Hlavní metodou využitou v práci je test Kresba postavy standardizovaný na české prostředí. Mezi doplňující a spíše podpůrnou techniku výzkumu náleží polostrukturovaný rozhovor.

# TEORETICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

## 1. Dětská kresba a specifika vývoje předškolního věku

Jedná se o nesmírně krásné a tvůrčí životní období. Dítě je otevřeno všemu novému. Radostně a s přirozenou lehkostí přijímá nejrůznější poznatky a vytváří z nich svůj obraz světa. Obraz, který posléze dokáže přenést na papír. Na dítě v tomto období působí řada vnitřních a vnějších činitelů a dochází tak u něj k řadě změn, které souvisí s procesy zrání a učení. Více se těmito vývojovým aspektům budeme věnovat v následující kapitole.

### 1.1 Dětská kresba

Klasikem teorie výtvarné pedagogiky a dětského výtvarného projevu se stal v současnosti Uždil (2002), který se ve svých četných publikacích věnuje teorii ontogeneze i fylogeneze dětského výtvarného projevu a sám podává jeho přehlednou vývojovou koncepci. Výtvarná činnost není dle Uždila nahodilou činností, nýbrž je úzce svázána s celkem duševního života, přičemž se významně uplatňuje úloha představivosti a vnímání.

Výsledky studie ukazují, že kresba a její samotný proces zobrazuje individuální sociální vztahy a okolní kontextové souvislosti. Vyvolává také emoce, prověřuje znalosti, percepci a zkušenosti dítěte a rozvíjí schopnost vytváření příběhů (Frisch, 2006).

Pedersen (1999) poukazuje také na fakt, že střídání mezi různými výtvarnými přístupy je přínosem pro dětskou představivost. Shledává větší kvalitu a větší bohatost detailů v takových kresbách, kde děti mohly používat různé přístupy.

Zpočátku sloužila kresba hlavně k hodnocení poznávacích složek dětského vývoje. Dnes se rozvíjí zejména diagnostika projektivní, o které si dále řekneme více. Z kresby se obecně dovídáme například o vitalitě, emocionalitě, aktivitě a zájmech dítěte (Davido, 2008).

### 1.2 Dítě a jeho smysly

Je známo, že děti napodobují to, co se kolem nich děje. Potřeba napodobování je zakotvena velmi hluboko. Napodobování je pro dítě stejně důležité jako dýchání: smyslové dojmy jsou vdechem, napodobení pak jako výdech. V duševní oblasti u dětí se tak odráží projevy smyslových dojmů (Carlgren, & Jakubec, 1991).

Steiner byl jedním z prvních pedagogů, kteří obsáhle vylíčili význam prvních let dítěte pro budoucí vnitřní vývoj člověka. Období do sedmi let roku života nazývá Steiner „věkem napodobování“ (1991).

### 1.3 Změny anatomicko-fyziologické a psychické s ohledem na dětskou kresbu

Předškolní období začíná třetím rokem života dítěte a trvá přibližně do jeho šesti let. Konec této fáze není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem předškolního období je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která již není samoučelná. K uvolnění této závislosti přispívá osvojování běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Dětské myšlení je však stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situaci (Vágnerová, 2005).

Typické znaky uvažování předškolního dítěte lze shrnout do několika bodů dle následujících kritérií:

#### 1. Jakým způsobem nazírá na svět a jaké informace jsou pro něj podstatné:

- *Centrace*. Jde o tendenci dítěte zaměřit svou pozornost pouze na jeden znak objektu, který je nejvíce viditelný a tím i pro něj osobně nejdůležitější.
- *Egocentrismus*. Tendence dítěte ulpívat na jeho subjektivním názoru, který považuje za jediný správný a opomíjí tím názory druhých. Egocentrismus se například v komunikaci projevuje při popisu situací, kdy se dítě nezmiňuje o pro něj samozřejmých věcech. Předpokládá totiž, že je známe stejně jako ono, proto je přesvědčeno, že musíme chápat smysl všeho, co nám sdělilo.
- *Fenomenismus*. Dítě svět vnímá tak, jak se mu jeví, jak vypadá.
- *Prezentismus*. Jedná se o vázanost na přítomnost, vše je tak, protože to tak dítě vidí a tudíž tomu rozumí.

#### 2. Způsob, kterým tyto informace zpracovává:

- *Animismus (antropomorfismus)*. Tendence připisování vlastností živých bytostí neživým objektům a tudíž jejich polidšťování.
- *Magičnost*. Jde o tendenci pomáhat si sám skrze fantazii a zkreslovat tak dění v reálném světě dle svých vlastních představ a přání.
- *Arteficialismus*. Jedná se o způsob, jakým si dítě vykládá vznik světa a jeho typické znaky.

- *Absolutismus*. Přesvědčení, že vše, co dítě pozná, musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, protože to tak v daném okamžiku vidí a to je pro něj důležité (Vágnerová, 2005).

Tříleté dítě již umí běhat, skákat, jezdit na tříkolce, házet míčem, lézt na žebřík a poměrně rychle se u něho rozvíjí schopnost udržet rovnováhu. Dokáže postavit z kostek komín a začíná se zájmem čmárat po papíře. U předškolního dítěte dále dochází ke zdokonalování pohybové koordinace a hbitosti. Postupně si osvojuje náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnost, pozornost, vysoký stupeň koordinace rozličných drobnějších pohybů jednotlivých svalů a svalových skupin. Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé a jemné motoriky, motoriky mluvidel i motoriky očních pohybů (Bednářová, & Šmardová, 2006).

V oblasti hrubé motoriky dochází k rozvoji pohyblivosti a přesnosti pohybů a to ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání. Dítě zvládá chůzi do schodů i ze schodů se střídáním nohou, umí kotrmelec, dokáže přejít kladinu, udrží rovnováhu při stožení na jedné noze. Při hrách s míčem je obrátěné, koulí, hází i chytá míč. Koncem předškolního období může dítě zvládnout základy některých sportů, začíná jezdit na kole, plavat, lyžovat, bruslit (2006).

Rozvíjí se i jemná motorika, tedy pohyby vyžadující velmi jemnou svalovou koordinaci, především souhrn drobného svalstva prstů. S rozvojem jemné motoriky zvládá dítě i úkony sebeobsluhy a jednodušší pracovní činnosti (Čepičková, Šikulová, & Wedlichová, 2005). Dokáže pracovat se stavebnicemi, mozaikami a zapojují se do rukodělných činností, které vyžadují pečlivost, přesnost i obratnost. Učí se používat některé nástroje (nůžky, příbor, kartáček na zuby) a dovede pracovat s různými materiály - s plastelínou, s pískem, s papírem, s lepidlem (Bednářová, & Šmardová).

Než dítě začne více kreslit, případně než začneme s nácvikem grafomotoriky, je nutné znát laterální dítěte, především laterální ruky a oka. Musíme však počítat s tím, že lateralizace je proces pozvolný. V počátečním vývoji dítěte se projevuje nevyhraněnost ruky, dítě ruce střídá. Přibližně ve čtyřech letech začíná většina dětí užívat jednu ruku přednostně jako obrátěnější a postupně se u nich začíná laterální zřetelně vyhranovat (2007).

Vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem sebe. Ve vývoji vnímání prostoru i času a v rozvoji paměti i myšlení můžeme u jednotlivých dětí pozorovat vývojové zvláštnosti. Charakteristické

odlišnosti odpovídají vývoji nervové soustavy i zkušenosti dítěte (Čepičková, Šikulová, & Wedlichová, 2005).

Vnímání dítěte postupně nabývá na analytičnosti a dítě začíná vnímat detaily. V oblasti zrakového vnímání se rozvíjí vnímání barev, vnímání figury a pozadí, optická diferenciaci, vnímání části a celku a také se zdokonalují oční pohyby. Dobře rozvinuté oblasti jsou pro dítě důležité pro získávání a zpracování informací (2005).

Senzomotorické vnímání je základem pro rozvoj prostorových představ a vztahů. Představy o prostoru zahrnují nejen vnímání prostoru vymezené třemi osami (horno-dolní, předozadní, pravo-levou), ale také odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku, uspořádání předmětů (2005).

Vnímání času se u dítěte rozvíjí velmi pozvolna. Předškolní dítě žije především přítomností. Vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno událostmi, které ho obklopují, které se pravidelně střídají. Čím je časový úsek delší, tím je pro dítě obtížnější vytvořit si představu o jeho trvání. S vnímáním plynutí času úzce souvisí vnímání časové posloupnosti, časového sledu (2005).

Při sledování sluchového vnímání se nezaměřujeme na ostrost slyšení, ale sledujeme úroveň fonemického uvědomování, které má významnou úlohu při rozvoji řeči i čtenářských dovedností. V předškolním věku dochází ke kvalitnější diferenciaci zvuků, zvyšuje se úroveň vnímání figury a pozadí. Dochází ke zdokonalování záměrného naslouchání, postupně se rozvíjí sluchová analýza, syntéza a také vnímání rytmu (Bednářová, & Šmardová, 2007).

Paměť předškolního dítěte se vyznačuje obrazností, citovostí a živelností. Na počátku tohoto období je paměť mimovolní, dítě si pamatuje věci živelně, bez úmyslu. Až v druhé polovině předškolního období pozorujeme zapamatování úmyslné. Paměťové procesy se uskutečňují mechanicky, logickou paměť je třeba rozvíjet. Postupně roste rozsah paměti a rozvíjí se trvalost paměti. To jsou také základní předpoklady pro systematické učení (Čepičková, Šikulová, & Wedlichová, 2005).

Myšlení se v předškolním období rozvíjí ve všech jeho formách. Postupně se zdokonalují myšlenkové operace: analýza, syntéza, srovnávání, třídění, zobecňování. Charakteristickým znakem je stále konkrétnost, názornost, dítě ještě nedokáže myšlením zpracovat něco, k čemu nemá dostatek smyslových údajů. Typickým znakem myšlení v předškolním období je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Chybí komplexní přístup, dítě si většinou

všimne jen jedné vlastnosti objektu. Myšlení dítěte je egocentrické, dítě má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná (2005).

Kognitivní vývoj předškolního dítěte je charakterizován názorným myšlením. Dítě již dokáže vyjádřit slovem elementární pojmy, které jsou však omezené na vlastnosti objektů, které lze dobře vnímat. Dítě je schopno usuzování, vyvozování závěrů, ale opět v závislosti na vnímání, zvláště zrakovém. Myšlení na tomto vývojovém stupni se řídí plně názorným poznáním, a ne logickými operacemi – jde o předoperační myšlení (Čáp, & Mareš, 2007).

Předškolní věk je obdobím velkého rozmachu her. Děti se věnují hrám pohybovým, konstrukčním, napodobovacím, námětovým. Od paralelní hry postupně přecházejí ke hře kooperativní. Hrají si společně, mají rozdělené úlohy a je nezbytná jejich koordinace. Vztahy mezi vrstevníky jsou však ještě krátkodobé a nestálé. Začínají se rýsovat rozdíly v mužských a ženských rolích (2007).

## **1.4 Kresba v předškolním věku**

Kreslení dětí skýtá oproti kreslení dospělých určitou výhodu. Děti nemají ambici předvést se z té „nejlichotivější stránky“, nezaujímají vědomé pózy. Důvodem kreslení je jednoduše radost z kreslení, kterou můžeme prožít, když se přestaneme tak snažit a dáme prostor své přirozené reakci. Malé děti kreslí, protože chtějí kreslit. Jejich kresby jsou spontánní a svěží, kreslí si pro sebe (Meglin, 1999). Kováč (1964) vnímá skutečnou hodnotu dětské kresby, plně vyprávějící zázračné poezie, vyvěrající ze samé podstaty dětského umění a dětské vize světa.

Dětská kresba je tak jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Zahrnuje v sobě hru, snění a realitu. Kresebného projevu se využívá při testování mentální úrovně dítěte, slouží jako prostředek ke komunikaci, k vyjádření znalosti svého těla a zkoumání efektivity dítěte (Davido, 2008).

V předškolním věku dítěte kresba představuje zvláštní prostředek k vyjádření myšlenek, citů a přání. Je pro dítě přirozenou součástí jeho vývoje, je pro ně hrou, zábavou, přináší mu pocit uspokojení a radosti, je možností také něco vytvářet a uplatnit svoji fantazii a představivost. Výsledkem této hry je trvalý produkt – čára, barevná skvrna (2008).

Kresba nám má odkrýt to, co dítě neumí vyjádřit slovy: radost, smutek, obavy, očekávání. Pro dítě je vlastně kresba komunikační prostředek. Tím nám dává možnost navázání kontaktu s dítětem. Již před více než padesáti lety Uždil s Razákovou (1958) ve své knize poukazují na

poznatky obsahu dětské kresby. Píší, že nám dětská kresba o dítěti prozrazuje, co ho nejvíce zajímá, k čemu má vytvořený vztah, jaké má zkušenosti s tím a znalosti o tom, co právě maluje. Dle názoru Razákové (1963) je kreslení nejužívanější zobrazovací technikou. Zmiňuje fakt, že to, co by se mohlo jevit pro dospělého jako náročný proces, pro děti zcela neplatí.

Dle Mlčáka (1996) kresba dítěte odráží kvalitu jeho myšlení, vnímání, fantazii a kreativitu. Také ukazuje, na jaké úrovni je jemná motorika a vizuomotorická koordinace, paměť a povahové i intelektové schopnosti.

## 2. Pozitivní aspekty dětské kresby

Snahou této kapitoly je poukázat na pozitivní aspekty dětské kresby. Na možnosti rozvoje sémiotické funkce, kognice (zejména fantazie a komunikace), jemné motoriky a vůbec celé osobnosti prostřednictvím kresby.

### 2.1 Rozvíjení sémiotické funkce prostřednictvím kresby

Dle svých pozorování Piaget (1973) ukázal, že děti si utvářejí znalosti jiným způsobem než dospělí, tedy že to, co znají děti, dává jiný smysl než to, co znají dospělí. Během vývoje děti nahrazují své domněnky jinými předpoklady a tak reorganizují a rekonstruují svůj znalostní základ. Musí projít množstvím vývojových změn, dříve než si s konečnou platností osvojí dospělé pojetí světa.

Výchozí Piagetova koncepce vývoje je obecně známá, pro úplnost uvádím pouze stručnou tabulku vývojových stádií.

Věk	Stádium	Zaměření
0 – 1,5 roku	senzomotorické	dorozumění pomocí smyslového fyzického kontaktu
1,5 – 3 roky	senzomotorické-předoperační	vývoj řeči a jiných symbolů provázejících dorozumívání
3 – 6 let	předoperační	používání předlogického systému uvažování
6 – 12 let	konkrétní operace	systematické, logické používání symbolů

12 – 18 let	formální operace	s konkrétní referencí abstraktní myšlení, hypotetické uvažování
-------------	------------------	--

*Schéma č. 1: Vývojová stádia dle Piageta*

Člověk je jediný organismus, který dovede být uvnitř a zároveň i vně samého. Sebe-externalizace je schopnost reprodukovat vnitřní duševní procesy, promítáme vlastní vjemy a pocity do impulsů ve vnějším objektu. Projekce se týká i hlubších emocí a psychologických procesů, které lze vyjádřit symbolicky, neboť každá emoce a každá subjektivně prožívaná myšlenka nalézá svou vizuální reprezentaci v symbolu (Ženatá, 2005).

Na konci senzomotorického období se u dítěte objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání. Tato funkce rozvíjí schopnost představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. Piaget (2010) tuto schopnost souhrnně nazývá sémiotická funkce a pro její počátek vymezuje období okolo 1,5 – 2 let věku dítěte. Sémiotická funkce je základní pro vývoj pozdějšího jednání. Sémiotická funkce obsahuje konstrukci nebo použití diferencovaných označujících elementů, které musí být s to vztahovat se k elementům právě nevnímaným i k elementům přítomným. Piaget (2010) následně rozlišuje pět druhů takového jednání:

- **oddálenou nápodobu** (nápodoba v nepřítomnosti předlohy),
- **symbolickou hru** (napodobivé gesto je již provázeno předměty, které se stávají symboly jevu),
- **kresbu**,
- **obrazné představy** (jsou zvnitřněnou nápodobou),
- **slovní vybavování událostí**, které právě neprobíhají.

Kresba je formou sémiotické/symbolické funkce, v níž dítě projevuje své vlastní chápání světa a vývojově má své místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Provází ji funkční radost a má sama v sobě svůj cíl (Piaget, & Inhelder, 2010).

Piaget chápe jako důvod pro vytváření symbolů to, že vytváření symbolů umožňuje dítěti podle potřeby vyjádřit ty zážitky, které nemohou být formulovány a asimilovány jen jazykovými prostředky. Dítě tedy používá symbol k vyjadřování vlastní individuální zkušenosti a především za účelem komunikace se světem. Děje se tak nejprve ve formě grafického a plastického znaku, z nichž se často stává symbol (Piaget, & Inhelder, 2010).



Davidov (2008) uvádí, že pod pojmem „symboly kresby“ se rozumějí vztahy, které lze vysledovat mezi určitým druhem obrázků a určitými osobnostmi. Nejčastěji dítě kreslí izolované představy: člověka, dům, auto, květinu. S člověkem postupně přichází do kreseb i jeho prostředí. I Perout (2005) vnímá člověka jako vůbec první symbol, který se dítě pokouší vytvořit a zároveň promítá do kresby celé své „já“.

Dítě si ze začátku plně ztotožňuje nakreslený předmět s předmětem reálným, po čase je však prostřednictvím empirie vyvedeno ze svého klamu. Jeho vztah k nakreslenému ale stále nepřestává mít charakter plně prožívané iluze o skutečnosti, podobně jako je tomu u hry, ve které se věci stávají skutečnými symboly až po skončení hry (Kováč, 1964).

Veškerou tvůrčí uměleckou činnost je možné považovat za symbolickou, založenou na nepojmových a mimologických formách, a tedy spojenou s intuitivní a emoční složkou osobnosti. Představa, která je základem pro dětskou kresbu, má dle Reada (1969) svůj původ v hlubinných vrstvách individuálního i kolektivního nevědomí.

## **2.2 Rozvíjení kognitivních dovedností prostřednictvím kresby**

Kognice představuje proces poznávání, třídíme podněty z vnějšího světa a následně vytváříme reprezentace představ. Kognitivní dovednosti je možno rozvíjet nejen pomocí řeči, ale také prostřednictvím obrazových nástrojů. Obrazovým nástrojem je například kresba.

Výtvarná tvorba může být jazykem kognice souběžně s mluveným slovem. Kognitivní dovednosti, tradičně posuzované a rozvíjené prostřednictvím řeči, můžeme hodnotit a rozvíjet i pomocí výtvarné činnosti (Rubinová, 2008).

Švýcarský psycholog Piaget, který na tyto poznatky navazuje, se zaměřuje na strukturu a zákonitosti myšlení u dětí. Popisuje čtyřstupňový model mentálního vývoje: etapu senzomotorickou, předoperační, konkrétní a formální. Tyto etapy jsou spojovány s rozvojem jednotlivých operací a vývoj je podmíněn rovnováhou mezi procesem asimilace a akomodace (Piaget, & Inhelder, 2010).

Důležitý poznatek v této oblasti je, že kognici není možné oddělit od tvořivosti. Tvořiví lidé totiž zapojují myšlení obou hemisfér mozku a vysílají velké množství alfa vln téměř shodně v obou hemisférách (Martindale, 1975). Podporou tvořivosti tak rozvíjíme nenásilně i kognici.

### **2.2.1 Rozvíjení fantazie prostřednictvím kresby**

Čačka (2000) shledává předškolní období obdobím přetrvávajícím v jednotě „Já a svět“ a výrazně tak dominuje rozmach živé fantazie, která není doposud spoutaná žádnými schematizujícími principy racionální logiky. Perout (2005) vidí v této vývojové etapě ohraničené mezi třetím až šestým rokem dominantní psychickou funkci fantazijně emoční složky, která určuje i způsob poznávání okolního světa. Hranice mezi psychickou a objektivní realitou zůstává neostrá.

Vzrůstající úroveň paměti, pozornosti, emočního prožívání a manipulačních schopností jsou také představy stále přesnější a bohatší. Zvláště u známých věcí, se kterými děti častěji přicházejí do styku. Tato dominantní fantazie není dosud korigována kritickým myšlením, ale uplatňuje se zcela přirozeně a pozitivně (Čačka, 2002).

Dětem srozumitelné fantazijní přetváření skutečnosti zprostředkovává pohádka. Prostřednictvím pohádek je dětem předávána řada komplexních kultivačních aspektů. Působí bezděčně a přitom mimořádně účinně jako žádoucí chování a předáváním hodnot. Děti se tak nenásilnou imaginativně-emotivní cestou vžívají do složité problematiky základních principů sociálních vztahů (2002).

V běžném životě mají představy velkou cenu a v dětství jsou naprosto nepostradatelné. Děti si dokonce vytváří představy i těch věcí, které nikdy neviděly, které jsou neviditelné, neexistují nebo jsou nehmotné. Dětství je živnou půdou pro „představy fantazie“ (Uždil, 2002).

Děti v předškolním období se tedy lehce nechávají unášet fantazií a emocemi. Dochází k volnému řazení zážitků a událostí, kdy představy spolu snadno splývají a přechází v jiné. Tato schopnost fantazie zůstává trvalou složkou tvořivosti a nelze tento projev chápat jako lhaní. Uždil (2002) se také zabývá významem tvořivosti a chápe ji jako významnou lidskou vlastnost, která umožňuje jít člověku nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku. Znamená to umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. Těží z vlastní vynalézavosti a vnitřní pohyblivosti.

### 2.2.2 Rozvíjení komunikace prostřednictvím kresby

Vygotsky (1967) vysvětluje, že kreslení je součástí dětských herních aktivit. Při kresbě mraku, znázorňuje dítě symbol mraku. Mrak je v tomto případě přírodním objektem a jeho vypoodobnění je jakýmsi znakem. Tento grafický jazyk je poté základem pro řeč.

*„Nejobvyklejším komunikačním prostředkem je řeč. Neznamená to však, že je to prostředek nejjednodušší. Jen zkuste sami přesně vystihnout například vlastní rodinné problémy a záhy si uvědomíte, jak je obtížné vyjádřit slovy to, co cítíte hluboko v nitru. Slova jsou totiž zrádná a mohou myšlenky a situace zkreslit.“ (Davido, 2008, p. 19).*

Nejvhodnější způsob vyjadřování pro dítě je právě kresba. Kresbou totiž dítě „graficky vypráví“, aniž by do toho muselo nutně vstupovat mluvené slovo. Kresba promlouvá sama o sobě nejrozličnějšími konfiguracemi jednotlivých prvků, jako je lomená čára nebo nerovnoměrná čára, vynechávky, bledé nebo jasné barvy, harmonie nebo disharmonie atd. Písmo je normalizované, zatímco kresba ponechává autorovi větší volnost a prostor bez jakéhokoli omezení (Davido, 2008).

Read (1967) uvádí, že díky výtvarnému vyjádření jsme schopni formulovat mnoho souvislostí najednou a v celku. To, co je obvykle poměrně složité popsat, například rodinné vztahy, je mnohem jednodušší nakreslit na jeden kus papíru. Ambivalentní nebo chaotické znaky se v rámci kresby vyjadřují mnohem snadněji, protože kresba, na rozdíl od jazyka, nemá strukturální a přesná pravidla. Obecně lze říci, že kresba napomáhá vyjádření tam, kde jsou slova nedostačující.

### 2.3 Rozvíjení jemné motoriky prostřednictvím kresby

Jemná motorika zahrnuje pohyby malých svalů (včetně oromotoriky, mimiky) a je zaměřena na zručnost ruky a prstů. Klenková s Kolbábkovou (2010) spojují obratnost ruky a prstů s obratností mluvidel. Pokud je obratnost ruky a prstů snížena, mohou se projevit potíže ve vývoji řeči.

Jemná motorika je také významným předstupněm k budoucímu psaní. K tomu je nutné dosáhnout určité úrovně rozvoje jemné i hrubé motoriky a její koordinace se smyslovým vnímáním, zejména koordinace ruky a oka (Doležalová, 2010).

Šulová (2004) potvrzuje, že s rozvojem jemné motoriky narůstá rozpracovanost a rozvoj kresby jako takové.

## **2.4 Rozvíjení osobnosti prostřednictvím kresby**

Britsch (1879 – 1923), německý teoretik a výtvarný pedagog, dospěl k významnému obratu v chápání dětské kresby. Vnímal ji jako zobecnění či duchovní zpracování zrakových zážitků do symbolické podoby, nikoli jen jako nedokonalý výtvarný projev. Dětskou tvorbu z tohoto pohledu vysvětluje jako vývojově přiměřený sled stupňů výtvarného myšlení, které je celistvé v jednotlivých etapách, předmět zobrazení se utváří s rostoucí schopností usuzovat, tedy jako produkt možnosti (uměleckého) myšlení, nikoli obráceně jako zobrazení předmětu o sobě (in Perout, 2005).

Kresba má v životě dítěte nezastupitelný význam. Skrze kresbu vyjadřuje své myšlenky, přání, city, zážitky, ale také obavy z něčeho. Uždil (1974) uvádí, že začátky kreslení souvisí s vývojem dítěte a se vznikem osobnosti. Prostřednictvím kresby se dítě snaží vyjadřovat, jak vidí svět okolo sebe. Snažíme se rozvíjet jeho estetické cítění (Uždil, & Razáková, 1958). Pomocí kresby se rozvíjí i osobnost dítěte a potřeba seberealizace (Uždil, & Šašínková, 1980).

Vztah mezi vývojem dětského výtvarného projevu a dětské psychiky zdůrazňoval již Luquet (1991). Dle něj představy, které stojí na počátku tohoto projevu, dospívají v komplikovaný duševní proces, neboť „předobraz“ je základem proměnlivých podob dětské kresby a vzniká jako výsledný stav v dynamice poznávacích procesů.

## **3. Kresebné vyjádření**

V následující kapitole nastíním vývoj kresebného vyjádření od počátku, tedy prvotních dětských „čmáranic“ až po období mezi pátým až sedmým rokem života dítěte, kdy se začíná rodit „naivní dětský realismus“. V tomto období dítě zobrazuje hluboko uložené zkušenosti všech smyslů, jež jsou bohatě protkány emocemi i faktory racionálními.

### **3.1 Ontogeneze grafického projevu**

Zájem o psychologické aspekty dětského kresebného vyjádření vycházející z psychologie, psychiatrie a umělecké terapie se výrazně změnily za posledních sto let. Dětská kresba a kresba obecně je v dnešní době jedním z nejdůležitějších a nepopíratelných způsobů vyjádření. Kresba je spojována s projevem osobnosti a emocí. Všeobecně se má za to, že dětská kresba má schopnost reflektovat dětský vnitřní svět, popisuje různé city a poskytuje informace o způsobu vnímání okolního světa. Děti využívají kreslení různým způsobem. Může sloužit k odhalení či řešení problémů, k formování myšlenek a pozorování. Kresba je osobním vyjádřením dítěte, které obsahuje jak vědomé, tak nevědomé významy (Kováč, 1972).

Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Dětské kresby se vyvíjí současně s vývojem intelektu. Vývoj postupuje tím rychleji, čím více dítě kreslí a čím více je vystaveno pozitivním výchovným podnětům (Uždil, & Šašinková, 1980). V následujících podkapitolách se blíže seznámíme s jednotlivými etapami dětského grafického projevu.

#### **3.1.1 Období čmárání**

Období čmárání nastupuje kolem jednoho roku věku dítěte. Tyto „čmáranice“ představují pouhé zanechání stopy náhodného a mechanického pohybu ruky. Dítě je zatím nespojuje s konkrétní představou nebo nějakou věcí. Jsou hlavně radostí ze vznikající stopy, bez konečného cíle a výsledku. Dítě s oblibou čmárá všemi směry, aniž by pozvedlo tužku. Jeho pohyby jsou neobratné, ale často osobité. Začíná se pomalu rozvíjet motorika. Tužka pro dítě představuje prodlouženou ruku. V tomto období nelze hovořit o náznaku vlivu intelektu na kresbu. Dítě kreslí bez cíle a bez záměru (Davido, 2008).

#### **3.1.2 Období čárání**

Pro nejranější stadium dětského výtvarného projevu v období zhruba 1 - 2 let věku dítěte používají autoři různé názvy. Luguét (1991) ho nazývá „náhodným realismem“, Příhoda (1941) „črtací experimentací“.

Období čárání přichází bezprostředně po stadiu „čmáranic“. Toto období souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte. Dítě se snaží napodobovat psaní dospělých a lépe držet tužku (Davido, 2008). Dítě již provádí kresbu s určitým záměrem. Většinou chce napodobit jednání dospělých. Snaží se správně držet tužku, napodobit písmo (Malchiodi, 1998; Davido, 2008).

První dětské čáranice mají tvar oválu a vznikají krouživým pohybem. Sklánějí se doprava a prozrazují, že střed pohybu vychází z ramenního kloubu, později se přidává loket a zápěstí. Dítě má radost z grafického pohybu, jenž zanechává viditelnou a trvalou stopu. Když se začnou tahy čáranic křížit ve vodorovném a svislém směru, jde o znatelný pokrok. Krouživý pohyb se uklidňuje a dítě se snaží vytvořit ovál jednou čarou a uzavřít jej. Vzniká tvar, jenž může být přirovnán k hlavě, bramboru nebo jablku (Davido, 2008).

V tomto stádiu dítě ještě neudrží dlouho pozornost, během kreslení původní nápad mění, pokud vůbec kresbu dokončí. Dítě někdy projeví záměr až v závěru kreslení. Jedná se o tzv. „náhodný realismus“. Dítě čmáranici nějak pojmenuje. Davido (2008) uvádí, že toto období přímo souvisí s rozvojem organických funkcí dítěte.

Prudhommeau zaznamenává spojitost mezi prvním čmáráním a prvními krůčky (in Davido, 2008). Jiní autoři (příkladně Kováč, 1972) zase dávají do souvislosti prvotní čmáranice s rozvojem řeči a počátkem dětského žvatlání.

### **3.1.3 Stadium prvotního obrazu**

Lowenfeld (1967) toto období označuje jako „preschematické“ a popisuje jej jako vědomé vytváření tvarů, které poskytují konkrétní záznam procesu dětského myšlení.

Dítě ve věku od tří let začíná dávat kreslení určitý obsah. Začíná kreslit tzv. hlavonožce. Postava hlavonožce je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Postupně se zvyšujícím se věkem dítěte přibývají na postavě detaily (oči, ústa a pupík v podobě tečky nebo drobného kolečka). Při kresbě postavy kreslí dítě samo sebe. Tyto postavy kreslí děti od třetího do pátého roku věku na celém světě (Davido, 2008).

### **3.1.4 Naivní dětský realismus**

Toto období mezi pátým a sedmým rokem dítěte popisuje Uždil (2002) jako období dětského „naivního realismu“ pro jeho základní realistickou tendenci a snahu po pravdivém zobrazení okolního světa. Dětský naivní realismus nezobrazuje předmět tak, jak jej dítě vidí, ale to, co o něm ví – obraz vzniká jako odraz představy. Je to období průhlednosti obrázků (příkladem je dům, ve kterém je vidět, co se děje). Kresba je již více reálná.

Uždil (2002) označuje objekty, které se na obrázcích v tomto období vyskytují jako „superznaky“. Popisuje je jako zobrazení, která odpovídají latentní, hluboko uložené

zkušenosti našich smyslů, na tvarové, barevné, hmatové, čichové, chuťové i kinetické paměti a jsou bohatě prostoupeny emocemi (přáními, sympatiemi) i faktory racionálními (úvahou, logikou, vzděláním atp.).

#### **4. Diagnostická hodnota dětské kresby**

Hodnota dětské kresby v diagnostice je nesporná. V následující kapitole zmiňuji zásady pro užití předškolní kresby v psychologické diagnostice a dále své ohnisko zájmu směřuji k projektivním kresebným metodám a nejužívanější z nich jmenuji. Zaměření se na projektivní kresebné metody je zcela záměrné, neboť ve svém návrhu výzkumu sleduji použití dvou projektivních kresebných metod.

##### **4.1 Zásady pro užití předškolní kresby v psychologické diagnostice**

Pro předškolní děti je kresba hrou, proto by v atmosféře hravé činnosti měla probíhat i testová kresba. Používáme jednotných formátů papíru stejné zrnitosti a jednotného kreslicího materiálu, například vždy tužky č. 2, pastelky stejných barevných odstínů. Zaznamenáváme všechny důležité okolnosti jako je datum, doba, osvětlení, stupeň adaptace, verbální doprovod, vyjádření stupně aspirace, zrak, lateralitu, držení tužky, otáčení kresebné plochy, atd. Při kvalitativní analýze kresby přihlížíme k plynulosti čáry, síle, střídání tlaku, spojení a návaznost linií, také sledujeme nahromadění tzv. znaků organicity, které mohou signalizovat patologické procesy. V individuální diagnostice se opíráme zejména o kresby, u kterých jsme mohli sledovat jejich vznik. Dále se snažíme kresbu zařadit podle její vývojové úrovně. Všímáme si vývojově důležitých charakteristik kresby: dvojdimenzionálního znázornění a proporcí zobrazovaných částí, stejně tak věnujeme pozornost neobvyklým znakům, popřípadě chybějícím částem, zvýraznění detailů (Švancara, & Švancarová, 1980).

Předškolní kresbu chápeme ponejvíce jako multidimenzionální. Na paměti je třeba mít, že chyby, které v psychologické diagnostice vznikly, byly způsobeny spíše nadsazenou projektivní informací nežli jejím opomenutím. Projektivní interpretaci si samozřejmě ověřujeme explorací, konfrontací s výsledky dalších zkoušek, v rozhovoru s rodiči apod. Snažíme se vystihnout prvky tvořivosti, jako je vyvažování, úspornost vyjádření, dynamičnost, plastičnost, originalnost, neboť právě kresba může být velmi dobrým indikátorem tvořivosti. Pro výzkumné účely se osvědčuje hodnocení předškolní kresby dvěma

nezávislími posuzovateli. A obecně lze říci, že kresba je tím méně spolehlivým indikátorem rozumového vývoje, čím je dítě starší (1980).

## 4.2 Význam kresby v projektivních metodách

*„Termín projekce zavedl do psychologie Freud roku 1894 a označil jím mechanismus obrany proti úzkosti, který umožňoval připisovat vlastní (nežádoucí) snahy, přání a pocity jiným osobám a okolí. Dále nazýval Freud projekcí i ovlivňování vnímání aktuálních podnětů vzpomínkami na minulost“* (Svoboda, 2005, p. 149).

Jako metoda výzkumu osobnosti se dostala projekční technika až později. Obecně základ projekční techniky je v tom, že u zkoumané osoby vyvolává různé reakce, kterými tato osoba vyjadřuje dojmy ze svého osobního světa a vlastní osobnosti (Krejčířová, & Svoboda, 2001).

Kresbu můžeme dělit dle druhu kresebného úkolu (Matějček, 2005) do těchto kategorií:

- *Kresba volná.* Psycholog se snaží dítěti poskytnout naprostou volnost ve volbě tématu i jeho zpracování (příklad zadání: „kresli, co chceš“).
- *Kresba s částečně určeným námětem.* Zaměření je určitější a je vyjádřeno našimi pokyny (příklad zadání: „kresli, co umíš nejlépe“).
- *Kresba řízená.* Námět je konkrétně zadán (příklad zadání: „nakresli nějakého pána, jak nejlépe dovedeš“).
- *Kresba podle předlohy.* Dítě kreslí to, co vidí na předloze. Nacházíme se ve sféře percepce a vizuomotorické koordinace (příklad zadání: „obkresli tento obrázek“).

Psychologický rozbor a interpretace dětské kresby slouží především jako poměrně spolehlivý diagnostický prostředek k hlubšímu poznání dětské psychiky, zejména je-li doplněn slovní výpovědí dítěte a dalšími psychodiagnostickými metodami a provádí-li tuto analýzu psychologicky vzdělaný odborník (Mlčák, 1996).

Využití projektivních technik je velmi široké. Lze konstatovat, že projektivní metody můžeme použít při jakémkoli diagnostickém problému. Mohou být aplikovány i jako podpůrný prostředek objektivních testů. I tehdy, kdy je problém definován zcela jednoznačně jako problém výkonový (příkladně paměť, senzomotorika a jiné), je důležité ho pojímat v širších souvislostech celé osobnosti. Často později vyplyne potřeba pojmout problém hlouběji a celostně (Šípek, 2000).



Využití dětských kreseb za účelem screeningu má pro odborníky několik výrazných výhod:

- kreslení dětem umožňuje postupně vylíčit prožitek tak, jak jim to vyhovuje a zaujme je snadněji než rozhovor,
- děti cítí nevědomou potřebu znovu si odehrát trauma, které prožili. Odehraní v umělecké formě a ve hře je zdravé a pozitivní,
- kreslení umožňuje uvolnit napětí, neboť momentální energie dítěte je přesměrována od zvládání silných emocí k soustředění se na jejich výtvarné vyjádření,
- díky tomu dítě může své trauma nově pochopit a nahlédnout je z jiné perspektivy,
- nad tím, co dítě nakreslilo, se lze později společně zamyslet s ostatními, kteří zažili podobnou situaci (Hardin, & Peterson, 2002).

#### 4.2.1 Typy projektivních kresebných metod

Matějček byl jedním z těch, kdo z dětské kresby učinil samozřejmou součást psychologického vyšetření a vycházeli z ní jako z těžko nahraditelného zdroje poznání osobnosti dítěte a jeho vztahů, zejména rodinných. V jeho knihách o dětech a rodině nacházíme četné odkazy na dětské kresby a mnohé názorné ukázky (Kucharská, & Májová, 2005).

V současné době patří kresebné testy k neužívanějším metodám v psychologické diagnostice. Zhodnocení obsahové stránky i formy grafických projevů dětí může mít nespornou hodnotu vývojově diagnostickou, případně diferenciálně diagnostickou (Švancara, & Švancarová, 1980).

Není kresebného výtvoru, který by neodrážel určitou vývojovou úroveň v organizaci dítěte. Kresba probíhá organizovaně, uskutečňuje se v ní dialektická jednota kognitivních a motorických složek, imitace a spontaneity, učení a tvořivosti, poznávání a činnosti. Sledujeme-li vznikání kresebného výtvoru, můžeme pozorovat strategii řešení, motivaci i psychické rozplození (1980).

V současné době patří mezi nejpoužívanější projektivní kresebné metody:

- *Draw-a-Person Test* (DAP) vycházející z práce Machoverové, která se ve své knize zabývala možností využít kresbu lidské postavy jako projektivní metodu,
- *Test hvězd a vln* od Lallemantové,
- *Test stromu*, jehož nejznámějším autorem je Karel Koch,
- *Test tří stromů* od Portugalce Corboze,

- *Kresba rodiny*, která je velmi oblíbenou metodou dětské psychodiagnostiky,
- *Kresba začarované rodiny*,
- *Kinetic Family Drawing* (KFD) od Burnse (Krejčířová, & Vágnerová, 2009).

## 5. Arteterapie

Arteterapie, volně přeloženo jako léčení uměním, je velmi blízká výtvarnému světu a zároveň světu psychoterapie. V současné době je však propojena s více obory, tvoří jakýsi přirozený dialog nejen s psychologii a uměleckou tvorbou, ale také například s pedagogikou, psychiatrií či estetikou. Dalo by se tedy velmi dlouze hovořit jen o samotné arteterapii. Protože to však není náplní této práce, zaměřila jsem se pouze na úlohu umělecké činnosti a význam barev, o kterých napsal již Goethe.

### 5.1 Počátky a význam arteterapie

Arteterapie vzniká jako samostatný obor v první polovině 20. století a její rozvoj je umožněn nástupem avantgardy a moderny s její stylovou růzností. Svobodné gesto umožňuje zachycení bezprostředního pocitu. Malíř může ve své tvorbě vyjadřovat svůj vnitřní svět, nechat se inspirovat vlivem dynamiky osobních dojmů, stavů a nálad. Zpočátku navazuje na psychoanalýzu, neboť právě Freud se zasloužil o znovuobjevení ceny symbolické produkce a kladl důraz na rozvoj emocionality a imaginace v konceptu osobnosti (Perout, 2005).

Rovněž C. G. Jung často nabádal své pacienty, aby nakreslili, co se jim zdá, měl-li pacient obtíže vyjádřit se slovně. C. G. Jung byl přesvědčen, že výtvarné vyjádření napomáhá k uvolnění vnitřních emocí a pomáhá personifikovat problém, čímž se stává způsobem léčebné terapie. Specifikování problému nám ukazuje, jak s ním pracovat. Tak například kresba pomáhala i slavnému malíři van Goghovi vyrovnat se s jeho „náladami.“ Podle teoretiků se u van Gogha jednalo o maniodepresivní psychózu (Malchiodi, 1998).

Dětský artefakt začal být později chápán jako výraz vývoje či stagnace poznávacích složek osobnosti, zejména vnímání, motorických dovedností a intelektu. Začaly vznikat nejrůznější testy, jež hodnotily dětskou kresbu (Perout, 2005).

Poslední výzkumy mozku zmiňují celou řadu studií, z nichž vyplývá, že pomocí opakované výtvarné činnosti, mentálních představ, fantazie, nebo opakované hry, je možné pozměnit traumatické obrazy, které se po traumatu doslova otisknou do emočního mozku (amygdaly).

Při takových činnostech dochází k uvolnění a získání kontroly nad představami, jejich pozměnění a překonání (Goleman, 2005).

Dětská kresba tak nachází využití nejen v diagnostice, ale také jako určitý druh psychoterapie. Kresba může oslabit patogenní působení negativních emocí a ventiluje tak fantazijní zážitky a zároveň odkrývá vnitřní patogenní konflikty. Nevyžaduje verbalizaci a provokuje expresivní mechanismy osobnosti. Forma a obsah kresby dovolují prostorově znázornit a odkrýt vnitřní zážitky, ventilovat emotivní tenze. Využívá se kanalizace emocí a afektů, které jsou obvykle zodpovědné za psychogenní zpracování různých konfliktů (Pogády, 1993).

## **5.2 Úloha umělecké činnosti**

V knize *Výchova ke svobodě* (Carlgren, & Jakubec, 1991) se dočteme, že proces vžívání se do uměleckých činností má za následek celou škálu duševních pohybů: například očekávání, zklamání, hněv, rezignaci, přemýšlení, překvapení, nové naděje, nové napětí vůle, intenzivní radost apod. Účast však nezůstává pouze v duševní rovině. Dle autorů jde hluboko až do fyzické bytosti, do prstů, až do špiček prstů u nohou. Kdo je zaujat uměleckým cvičením, je tak plně soustředěn na mnohostranné a hluboké vnitřní zážitky.

Obecnou charakteristickou vlastností dětí je, že tělesný a duševní život jsou spolu intenzivně spojeny. Děti skáčou, když mají radost, dupou, když se zlobí. Když děti podnítíme, aby vyjádřily duševní hnutí uměleckou činností, pak jim dáváme prostor naplnit jejich nejhlubší potřeby. Mnohé umělecké úkoly také vyžadují určitý vnitřní postoj. Pak se opatrný může stát smělym, domýšlivý uvážlivým, kdo má slabou vůli, může ukázat vytrvalost, svěhlavý schopnost se přizpůsobit. Umělecká činnost tak má na děti výchovný účinek nenásilnou formou (1991).

## **5.3 Působení a účinek barev**

Ve svých dílech *Nauky o barvách* a *Smyslově-morálním účinku barev* mluví Goethe o umělecké práci s barvami nejen na základě svých fyzikálních výzkumů, ale také ze své vlastní zkušenosti s kresbou a studiem všech dostupných malířských děl.

Běžné fyzikální pojetí barev zachycuje sice jejich měřitelnou složku, ale z té není možné vyčíst, zda a jak by barvy mohly charakteristicky působit na citový život. Goethův přístup

vysvětluje nejenom smyslové vlastnosti barev, ale současně také vliv jednotlivých barev na vnitřní prožívání (Goethe, 2004).

S těmito poznatky je v konsensu koncept vyučování waldorfské pedagogiky, jejíž zakladatel Rudolf Steiner byl iniciátorem nového způsobu malířské práce a odlišné výtvarné výchovy, která podněcuje dětskou vnímavost pro poselství barev. Waldorfská pedagogika se snaží o svobodnější formy učitelské práce a o důslednější respektování věkových potřeb dětí a zároveň o prostoupení veškeré výchovné práce uměleckými prvky. Dítě není v první řadě motivováno k seberealizaci, ani k zobrazování vnějších skutečností, nýbrž právě k práci s barvami jako takovými. „*Má prožít, jak modrá barva se uzavírá do sebe, jak žlutá naopak vyzařuje všemi směry ven do okolí; prožívá souhru dvou, tří a více barev, prožívá kouzlo přechodů z jedné barvy do druhé; a také si uvědomuje, jak setkáním dvou barev se mohou tvořit obrysy věcí*“ (Goethe, 2004, p.30).

Jednotlivé barvy vyvolávají zákonité a jednoznačně předvídatelné citové reakce, například červená působí povzbudivě, zdá se jako by na nás dorážela, kdežto modrá působí uklidňujícím dojmem a zdá se, jako by před námi ustupovala a chtěla nás táhnout za sebou. Člověk tak může vnímat nejen smyslové kvality věcí (tedy například červenou, zelenou, modrou barvu), ale věnuje-li jim dostatečnou pozornost, zjistí, jak prostřednictvím smyslových dojmů v něm zůstávají i ryze vnitřní, citové zážitky (Goethe, 2004).

Uvědomíme-li si objektivní účinek barev na citový život, otvírá se nám cesta i k léčebnému využití barevných dojmů, ať již při aktivní výtvarné činnosti, nebo při intenzivním vnímání určitých barev. Barvy mohou při promyšleném využití působit blahodárně na nervové a psychické poruchy různého druhu. Tyto Goethovy podněty mohou najít nové využití nejen v současné umělecké tvorbě a pedagogice, ale také v terapii psychických poruch (2004).

I Carlgren & Jakubec (1991) potvrzují, že kreslení obrazů není pouhé odreagování, i když je zřejmé, že práce s barvami může uklidnit a zharmonizovat náladu. Chceme-li však využít terapeutických možností barev, vycházíme z barvy samé.

Měla jsem možnost vidět obrazy dětí z Waldorfské mateřské školky ve Žďáru nad Sázavou a z Waldorfské školy v Praze a práce s vodovými barvami a uchopení odstínů jednotlivých barev mne fascinovalo. Snaží se tak dětem zprostředkovat cit pro barevné tóny, odstíny, perspektivu a prostor. Zážitek z barvy vnáší do života vnitřní bohatství, které lze těžko vyjádřit slovy. V tomto duchu probouzí vztah k barvám právě waldorfská pedagogika. Waldorfská

pedagogika staví na celostním přístupu k člověku a stejný význam klade na prvky umělecké, praktické či mravní (Hradil, 2002).

## PRAKTICKÁ ČÁST BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

### 6. Návrh výzkumné studie

#### 6.1 Úvod

V teoretické části jsme si ukázali, jakou roli hraje kresba v předškolním věku, co v dětech rozvíjí a co nám může říci o dětském světě. Nahlédli jsme také do diagnostiky dětské kresby a jmenovali nejužívanější projektivní kresebné metody.

Kresba vypovídá o dítěti nejvíce, z toho důvodu se nabízí několik možností jejího využití. Jestliže máme dostatek znalostí a rozumíme jednotlivým aspektům kresby, potom chápeme, co nám dítě chce svoji kresbou sdělit. Vyžaduje to však citlivý a vnímavý přístup odborníka a také praxi.

V předškolním věku dochází k největšímu rozvoji výtvarného projevu v nejširším slova smyslu. V tomto období není kresba svazována žádnými hranicemi ani předsudky, a proto má velice vysokou výpovědní hodnotu. Z hlediska námětu převládají skutečnosti z bezprostředního okolí dítěte. Preferuje důležité objekty, jakými lidé v jeho životě bezesporu jsou. Z tohoto důvodu inklinuje v hojné míře k zobrazení lidské postavy.

Návrh výzkumné studie se týká analýzy kresby lidské postavy u dětí na konci předškolního věku. Jedná se o posouzení a komparaci kreseb dvou různých skupin, a sice dětí žijících v úplné rodině a dětí žijících v dětském domově. Vycházím zde z předpokladu, že se reálná rodinná situace promítá do kresby dítěte a můžeme z ní mnohé vyčíst, neboť rodina je první, kdo formuje osobnost dítěte, kdo na něj má největší vliv. Dítě, které je v napětí, v depresi, nevyrovnané, bývá pak nesoustředěné, unavené a podrážděné. V kresbě se tak může objevit, co dítěti schází, co postrádá nebo naopak, co ho těší a jak se vyrovnalo s určitými problémy či změnami. Může být jakýmsi zrcadlem, do duše dítěte, ve kterém se odrazí vztahy v rodině a k sobě samému (Čačka, 1996).

Jsem si vědoma toho, že pro zajištění maximální objektivity je nutné jednak podrobné rozlišení specifických indikátorů kresby, ale současně také holistický přístup k problematice (Hardin, & Petersonová, 2002). Velká míra přiměřenosti interpretace spontánního dětského výtvarného projevu samozřejmě závisí také na značné klinické zkušenosti a praxi v analýze

kreseb, proto terapeut, který bude vyhodnocovat dětské kresby, musí mít odborné vzdělání v psychologii, absolvuje kurz Dětské kresby pod vedením odborníka a bude mít již praxi ve vyhodnocování projektivních testů, neboť úroveň vyhodnocení kresebného testu je dle Svobody (2010) přímo úměrná vlastní zkušenosti examinátora.

Obecně mají projektivní metody, jako i ostatní diagnostické metody, svá pozitiva i negativa. Mezi přednosti patří především komplexní náhled na osobnost. Součástí odpovědí vyšetřovaného jsou nevědomé procesy a stavy, které jsou při jiných technikách hůře čitelné. Svoboda (2005) podotýká, že nespornou výhodou projekčního testu je fakt, že nevyvolává atmosféru klasické zkouškové situace.

## 6.2 Teoretická východiska a předchozí výzkumy

Výzkum se opírá zejména o tyto publikace:

- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Pogády, J. (1993). *Dětská kresba v diagnostice a v léčbě*. Bratislava: SAP.
- *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Krejčířová, & Vágnerová, 2009).
- *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*, ve které se dočteme, že již v roce 1926 jedna z prvních dětských psychoanalytiček S. Morgensternová využívala kresbu v terapii, neboť si byla vědoma toho, že kresba umožňuje znázornit rodinný rámec, který představuje první místo důvěrných kontaktů, projekcí, identifikací a konfliktů, které souvisí s prvními citovými vzruchy (Cognet, 2013).
- Hardin, & Peterson (2002) vypracovali příručku *Děti v tísní* pro odborníky, kteří pracují s dětmi a hledají klasifikační pomůcku, která jim umožní rozpoznat vývojový a emoční stav dítěte. Jak autoři uvádí, pomůcky, které se v současnosti používají, se opírají o vyspělou verbalizaci (např. Dětský apercepční test – CAT nebo karty s příběhem rozvodu – Divorce story telling cards), avšak jazykové schopnosti dítěte se teprve vyvíjejí, proto je žádoucí využívat alternativních metod posuzování, abychom dětem umožnili neverbální komunikaci
- V Anglii Magagna, & Scott (2012) napsali knihu *The silent child: communication without words*. Pojednává o práci s dětmi, které nemluví a komunikace tak probíhá pomocí kreslení a her. Vše je součástí psychoanalytické terapie.
- *International handbook of Chinese families* od Chan (2013) pojednává mimo jiné o dětech vyrůstajících v Hong Kongu v neúplných rodinách, kterých je v současnosti

stále více. Dětské kresby se v tomto případě osvědčily jako vhodný nástroj a další možný prostředek komunikace pro lepší pochopení vnímání, myšlení a pocitů těchto dětí, jejichž jeden, nebo oba rodiče zemřeli nebo pocházely z rozvedených rodin.

Dalším zdrojem pro mne byly tyto zahraniční výzkumy:

- Golgner, & Scharf (2012) kódovali 222 kreseb od izraelských dětí pomocí Kaplanovo – Mainova kódovacího systému. Ve výzkumu se ukázalo, že kresba rodiny indikovala vnitřní problémy v rodině a nejistou vazbu s rodiči.
- Sokolíkova (2009) zkoumala v Rusku kresby dětí mladšího školního věku z rozvedených rodin. Dětem, u kterých byl zjištěn traumatický zážitek a stres z rozvodu rodičů, byla nabídnuta konzultace a následná péče pro zvýšení jejich psychického zdraví a well-beingu.
- Cox (2005) pracoval s dětským výtvarným projevem a symboly v něm. Konkrétně se znaky geometrickými, lineárními, prostorovými a barvovými komponenty. S těmito symboly dítě tvořivě zachází a naplňuje je tak individuálním obsahem a s dalšími prvky tak tvoří autentickou výpověď o světě dítěte.

### 6.3 Cíl výzkumné studie

Cílem této studie je analyzovat kresby lidské postavy u dětí ve věku mezi pátým až šestým rokem. Jedná se o posouzení a komparaci kreseb dvou různých skupin, a sice dětí žijících v úplné rodině a dětí žijících v dětském domově.

Jelikož se jedná o kvantitativní výzkum, stanovila jsem tyto tři výzkumné teze, jejichž platnost bychom ověřovali. Každá dílčí teze je dále rozpracována, aby bylo zřejmé, jakým způsobem chceme dospět k jejímu potvrzení respektive vyvrácení.

**Teze 1: Děti žijící v úplné rodině dosáhnou celkově vyšší úrovně kresby postavy.**

Tuto tezi ověříme vyjádřením formálního a obsahového skóru a jejich následným sečtením. Tímto způsobem dostaneme celkový skór, který je východiskem pro její potvrzení či vyvrácení. Celkový skór následně převedeme podle standardizovaných tabulek na výsledný sten, pro snadnější určení orientační úrovně kresby. První teze je formulována tak, že kresby dětí žijících v úplné rodině dosáhnou vyššího skóru než kresby dětí, které žijí v dětském domově.



**Teze 2: V kresbách dětí žijících v rodinném prostředí se objeví více detailů.**

Přítomnost různých detailů kresby je při hodnocení zahrnuta v obsahovém skóru. Z tohoto důvodu vychází druhá teze z předpokladu, podle něhož kresby dětí žijících v dětském domově vykážejí nižší hodnotu obsahového skóru než kresby dětí žijících v úplné rodině. Zjištěný obsahový skóre opět převedeme na stenovou normu.

**Teze 3: Děti z dětských domovů mají tendenci kreslit menší postavy.**

Tezi ověříme měřením všech nakreslených postav. Získané hodnoty porovnáme z hlediska skupin a určíme průměrnou velikost postavy kreslené jednou a druhou skupinou.

## **6.4 Vymezení pojmů operacionalizace proměnných**

V rámci výzkumu se setkáváme se třemi typy proměnných – závisle proměnná, nezávisle proměnná a intervenující proměnná.

### **6.4.1 Závisle proměnné**

Závisle proměnné jsou ty proměnné, které nás nejvíce zajímají a které budeme v průběhu výzkumu sledovat. V našem výzkumu se jedná o tyto závisle proměnné:

*Intelekt*

*Úroveň senzomotorických schopností*

Tyto závisle proměnné budeme testovat pomocí formální a obsahové analýzy.

### **6.4.2 Nezávisle proměnné**

Mezi nezávisle proměnné řadíme ty proměnné, které v průběhu výzkumu kontrolujeme, jejich hodnotu ovlivňujeme a měníme.

*Věk* – Všechny děti, které výzkumu zúčastní, musí splňovat kritérium, že jejich věk není nižší než dovršený 5. rok věku a vyšší, než 6. rok věku. Tuto nezávisle proměnnou budu kontrolovat již při výběru dětí do výzkumu.

*Pohlaví* – Poměr chlapců a dívek budu kontrolovat již při výběru dětí do výzkumu. Poměr obou pohlaví bude zachován v obou skupinách stejný.

*Úplná / neúplná rodina* – Poměr dětí z dětského domova a z úplné rodiny bude také kontrolován při výběru dětí do výzkumu.

#### **6.4.3 Intervenující proměnné**

Intervenující, neboli nežádoucí proměnné, jsou takové proměnné, které se pokusíme ve výzkumu eliminovat, případně kontrolovat. Ty, se kterými bychom se mohli v rámci tohoto výzkumu potýkat, jsou následující: *vliv a zkušenosti terapeuta, vliv prostředí, malý vzorek, placebo efekt, vliv rodičů nebo jiných dospělých, nálada dětí, ochota/neochota spolupracovat ze strany dětí i jednotlivých pracovišť*. O všech těchto proměnných si podrobněji povíme v Diskuzi výzkumu.

#### **6.5 Výzkumný soubor**

Výzkumný soubor představují děti předškolního věku. Předmětem zkoumání jsou jejich kresby postavy. Jelikož předškolní věk zahrnuje poměrně dlouhé časové údobí, je nutné oblast zájmu specifikovat. Věk probandů jsem zúžila na období mezi pátým až šestým rokem dítěte.

Výzkumný soubor tvoří dvě různé skupiny. Určujícím znakem pro zařazení do jedné ze skupin je to, zda dítě žije v dětském domově nebo v úplné rodině. Pro další zpracování údajů (především v záznamových listech) používáme pro skupinu dětí žijících v dětských domovech označení písmenem N (neúplná rodina). Ve druhé skupině figurují děti z úplné rodiny, použijí pro označení U (úplná rodina).

Výzkumu se zúčastní celkem 40 dětí, z toho 20 dětí ze skupiny N a rovněž 20 dětí ze skupiny U. Z hlediska pohlaví bude výzkumný vzorek také vyrovnaný v poměru 20 chlapců a 20 dívek, vyrovnaně pro obě skupiny.

#### **6.6 Sběr dat**

Časový harmonogram výzkumu by probíhal chronologicky následujícím způsobem:

- vytvoření záznamového listu,
- navázání spolupráce s mateřskými školami a dětskými domovy,
- sběr materiálů – kreseb pro empirickou část,
- analýza získaných materiálů,
- komparace analyzovaných kreseb – z hlediska skupin,

- vyhodnocení a vyvození závěrů.

Na počátku samotného vyšetření je třeba oslovit rodiče a zákonné zástupce všech vybraných dětí, kterým budou sděleny veškeré informace o průběhu výzkumu. V případě souhlasu s účastí jejich dítěte na výzkumu s nimi bude podepsán informovaný souhlas.

Test zadáme individuálně, abychom umožnili zkoumajícímu plně se koncentrovat na jediné dítě při plnění úkolu. Během testování bude dodržena anonymita dětí – k dispozici budou pouze informace o věku a pohlaví dětí.

Děti kreslí na papír formátu A4 (postavený na výšku). Každý papír je opatřen hlavičkou se základními identifikačními údaji (pohlaví, věk – uveden v letech a měsících a skupina – N nebo U). Obrázek „pána“ kreslily měkkou tužkou č. 1. Při administraci testu jsme se držíme přesně stanovené instrukce: „*Chtěla bych, abys mi na tento list papíru nakreslil/a obrázek pána. Nakresli obrázek opravdu tak, jak to nejlépe dovedeš. Máš na to dost času, pracuj velmi pečlivě*“ (Šturma, Vágnerová, 1982, s.44-45).

## 6.7 Použité metody a zpracování dat

Pro **kvantitativní část výzkumu** je zvolenou metodou *formální a obsahová analýza dat*. Měřicím nástrojem bude *test Kresby postavy* standardizovaný na české podmínky Vágnerovou a Šturmou.

Cílem testu je zjistit celkovou vývojovou úroveň a úroveň percepčně-motorických schopností. Posuzuje se 35 položek rozdělených do dvou částí – obsahové a formální. Obsahová část bere v potaz hlavně přítomnost důležitých detailů. Celkem se v obsahové části skóruje 15 položek. Formální část se zaměřuje na zpracování tématu. Do formální části spadá 20 položek. Položky obsahové části jsou více spjaté s intelektem, kdežto položky formální části poukazují spíše na úroveň senzomotorické koordinace (Šturma, & Vágnerová, 1982).

### *Obsahová část*

1. Trup – jakékoliv dvojdimenzionální znázornění
2. Krk – dvojdimenzionální, odlišení hlavy a trupu
3. Ústa – každý jasný způsob provedení
4. Nos – každý jasný způsob provedení

5. Obočí nebo řasy
6. Panenka oka
7. Vlasy I. – jakýkoliv způsob provedení, stačí čmáranice
8. Vlasy II. – lepší než čmáranice, nesmí prosvítat hlava
9. Paže – jakýkoliv způsob provedení
10. Prsty – jakýkoliv způsob provedení
11. Prsty ve správném počtu
12. Chodidla nebo boty - jakýkoliv způsob provedení
13. Oděv I. – jakékoliv znázornění oděvu. Stačí knoflíky
14. Oděv II. – alespoň 2 součásti oděvu správně provedeny, bez průhlednosti
15. Oděv III. – úplné oblečení zřetelně znázorněné

#### *Formální část*

16. Trup – délka je větší než šířka
17. Připojení nohou k trupu
18. Připojení paží k trupu nebo ke krku
19. Připojení paží k trupu na správném místě
20. Paže nejsou upaženy nebo vzpaženy
21. Ramena jsou spolehlivě vyznačena
22. Kloub lokte
23. Proporce hlavy – hlava je menší než polovina trupu a větší než desetina trupu
24. Nos je dvojdimenzionální
25. Proporce oka – vodorovný rozměr oka je větší než svislý
26. Paže dvojdimenzionální
27. Proporce paží – obě paže jsou přibližně stejně dlouhé jako trup
28. Symetrie horních končetin – paže jsou v přibližně stejné délce i šířce
29. Prsty ve dvou dimenzích
30. Nohy jsou dvojdimenzionální
31. Proporce nohou – délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a ne větší než 2 délky trupu
32. Symetrie dolních končetin – obě nohy jsou v přibližně stejné délce i šířce
33. Proporce chodidla – chodidlo je dvojdimenzionální, délka je větší než šířka
34. Chodidlo je rozčleněno – zřetelné oddělení podpatku nebo paty
35. Profil je správně znázorněn

Za každou správně zachycenou položku přidělujeme 1 bod. Pokud některá položka chybí, nebo není provedena v přesném souladu s požadavky, připisujeme za ni 0 bodů. Pro přidělení bodu musí být bezpodmínečně splněno dané kritérium, např. „*délka obou nohou nesmí být menší než délka trupu a větší než 2 délky trupu*“ (Šturma, & Vágnerová, 1982, p. 52).

Na základě vyhodnocení všech 35 položek, tedy obsahové i formální části dostaneme 3 skóry.

1. *obsahový* – sečtením bodových hodnot u položek 1 –15,
2. *formální* – sečtením bodových hodnot u položek 16 – 35,
3. *celkový (někdy označován též hrubý)* – sečtením bodových hodnot obsahového a formálního skóru.

„*Z jejich absolutní hodnoty i vzájemného poměru je možné získat určitou informaci o daném dítěti*“ (Šturma, & Vágnerová, 1982, p. 47). Vyzrálé, inteligentní děti, které rády kreslí, dosáhnou zpravidla vysokého celkového skóru.

Získané skóry převedeme podle tabulek uvedených v testu na stenové normy. Stenová norma je určena zvlášť pro každý skór, tedy pro obsahový, formální i celkový a liší se i z hlediska pohlaví. Pro dívky jsou stanoveny jiné normy než pro chlapce. Jednotlivé steny představují určité pásmo, pomocí něhož můžeme vyjádřit orientační úroveň, na které se dítě v určitém věku nachází.

Pro testování hypotézy jsem si zvolila hladinu významnosti 0,05 a data budou vyhodnocena v programu SPSS. K porovnání dat, která bych získala od obou skupin, užiji *párový T-test*, který vypočítám zvlášť pro každou skupinu, a tím u obou skupin získám buďto nulový, nebo nenulový rozdíl.

V případě, že data nebudou splňovat podmínky pro použití T-testu, užiji Man-Whitneyův U-test, čímž si ověřím, zda-li je výsledný rozdíl mezi první a druhou skupinou signifikantní.

V **kvalitativní části výzkumu** byla jako metoda sběru dat zvolena metoda *polostrukturevaného rozhovoru*. S dětmi provedeme polostrukturevaný rozhovor, a to před zahájením vlastní činnosti a po jejím ukončení. Před začátkem kresby má rozhovor seznamovací a motivační charakter. Zařadila jsem jej kvůli navázání kontaktu s dítětem (získání pro spolupráci) a také k navození příjemné atmosféry. Po skončení kresby rozhovorem sledujeme, jak obrázek vnímá dítě samo. Přímou od autora potřebujeme vyjasnit některé detaily kresby, jejichž hodnocení by při pozdějším rozboru mohlo činit obtíže. Při rozhovoru vycházím ze tří otázek, které jsou uvedeny a doporučeny u testu kresby postavy:

- Řekni mi něco o svém obrázku.
- Koho sis představil/a, když jsi kreslil/a pána?
- Proč jsi nakreslil/a....? (zaměření na zvláštní detaily)

Dalšími otázkami reagujeme na bezprostředně vzniklou situaci vyplývající z kresby. Data z polostrukturevaného rozhovoru registrujeme v písemném záznamu, neboť registrace průběhu a obsahu interview je tak dalším podstatným znakem, který ho odlišuje od laického rozhovoru (Ferjenčík, 2000).

## 6.8 Diskuze

V tomto výzkumu jsem se snažila zjistit, zda se kresby dětí z dětských domovů vyznačují společnými znaky, které se u kreseb dětí žijících v úplných rodinách vyskytují méně často. S ohledem na zvolenou věkovou skupinu však spatřuji rizika tohoto výzkumu, která, ačkoli jsem se snažila kontrolovat, nelze zcela eliminovat. Rodiče či zákonní zástupci dětí by v ideálním případě neměli vědět, o tom, co bude dítě kreslit, abychom zabránili vlivu těchto dospělých na děti.

Interpretace kresby může být ovlivněná osobnostními vlastnostmi pozorovatele (objektivnost – zaujatost, sympatie – antipatie). Jak jsem již výše podotkla, musí se jednat o člověka s patřičným vzděláním a zkušenostmi v oblasti dětské kresby. Vyhodnocení by mělo být podpořeno rozhovorem a pozorováním dítěte, neboť každá kresba je individuální.

V neposlední řadě také ochota dětí, jejich momentální nálada, prostředí, ve kterém se nachází a události v životě dítěte, které se mohou náhle udát těsně před samotným výzkumem. Může

se jednat např. o onemocnění, úraz, ztrátu blízkého, významné události v rodině, narození sourozence, apod.

Diagnostika na základě kresby má řadu předností, ale na druhé straně také nevýhod. Mohli bychom je shrnout asi následovně. Mezi výhody nesporně patří časová a materiální nenáročnost, poměrně vysoká atraktivita činnosti (dítě ji většinou chápe jako hru), a proto se výborně hodí pro navázání kontaktu nebo jako motivace k další činnosti. Nevýhody resp. rizika spočívají v možnosti subjektivně chybné interpretace kresby či přecenění jejího významu, právě z toho důvodu jsem si zvolila kvantitativní charakter studie. Vždy musíme vycházet z kontextu situace. Závěry nemůžeme vyvozovat na základě jediné kresby a nesmíme opomenout, že se jedná pouze o doplňující diagnostický prostředek.

Jsem si vědoma toho, že tento výzkum není vyčerpávajícím interpretačním vodítkem a ani si to neklade za cíl. Snahou tohoto výzkumu je přiblížit použití projektivní kresebné techniky (v mém případě Kresbu postavy) v terénu. Hlavní význam celé této výzkumné studie dle mého soudu tvoří jednotlivé posuzované kresby, které se opírají totiž o to nejdůležitější, a to je mít zájem o osobnost dítěte, jeho projevy a spontánní reakce. Snahou této studie bylo toto vše propojit.

V případě, že by byl výzkum skutečně realizován, by nyní následovalo závěrečné shrnutí výsledků a doporučení pro další výzkumy.

## **Závěr**

Souhlasím s mnoha autory, že dětská kresba je královskou cestou do duše dítěte. V praxi platí, že je kresba pro dítě hrou, ale také velmi jednoduchým vyjadřovacím prostředkem. Problematika dětské kresby je téma velmi obsáhlé a komplexní, díky tomu sahá do mnoha vědních oblastí. Je proto zřejmé, že přes omezenou kapacitu této práce jsem nepojmula zdaleka vše, snažila jsem se uchopit alespoň část a naplnit tak cíl této práce.

Psychologie dítěte je velmi náročné téma, které v současné době získává nové dimenze. Při diagnostice představuje kresba nevyčerpatelný zdroj poznání dětské psychiky. V literárně přehledové části se věnuji dětské kresbě v souladu se specifiky vývoje dítěte v předškolním věku. Dále se zmiňuji o možnostech rozvoje dítěte prostřednictvím kresby a popisuji vývojové fáze dětské kresby. Dále zužuji téma na diagnostickou práci s dětskou kresbou a zdůrazňuji použití kresebných projektivních metod. V předposlední kapitole zmiňuji také význam arteterapie, kresebného vyjádření a barev.

Praktická část této bakalářské práce vyplynula z kapitoly věnované kresebným projektivním metodám. V mém případě se jednalo o použití Kresby postavy zpracovaném Šturmou a Vágnerovou. Analýza kresby testu není dle mého příliš časově náročná a poskytuje orientační informace o úrovni dítěte. Položky obsahové části se posuzují poměrně snadno. Objektivní zhodnocení formálního zpracování kresby se mi jeví však již obtížnější. Test Kresba postavy byl standardizován v roce 1982, za zamyšlení by tedy jistě stála nová revize tohoto testu.

Velmi dlouho jsem váhala, zda použít kvantitativní či kvalitativní charakter výzkumné studie, osobně se domnívám, že kvantitativní charakter studie umožňuje validní a reliabilní testování, což nám eliminuje množství intervenujících proměnných. Jako hlavní metodou kvantitativního šetření byla použita analýza dat, která měla za úkol komparovat kresby dvou zvolených skupin dětí. Vhodným a žádoucím doplňkem byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jehož úkolem je navodit příjemnou atmosféru a objasnit případné nesrovnalosti v kresbě.



## Seznam použité literatury

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Biermann, M., & Haub, U. (2002). *Die verzauberte Familie: ein tiefenpsychologischer Zeichentest*. München: E. Reinhardt.
- Burns, R. C. (1971). *Kinetic family drawings (K-F-D): an introduction to understanding children through kinetic drawings*. London: Constable.
- Carlgren, F., & Jakubec, V. (1991). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Baltazar.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.
- Cox, S. (2005). Intention and Meaning in Young Children's Drawing. *The International Journal of Art & Design Education*, 24 (2), 115-125.
- Čačka, O. (1996). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum.
- Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Nakladatel Jan Šabata.
- Čačka, O. (2002). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál.
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Frisch, N. S. (2006). Drawing in Preschools: A Didactic Experience. *International Journal of Art & Design Education*, 25: 74–85.

- Goethe, J. (2004). *Smyslově-morální účinek barev*. Hranice: Fabula.
- Goldner, L., & Scharf, M. (2012). Children's family drawings and internalizing problems. *The Arts In Psychotherapy*, 39(4), 262-271.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hradil, R. (2002). *Průvodce českou antroposofií*. Hranice: Fabula.
- Chan Kwok-bun, E. (2013). *International handbook of Chinese families*. New York, NY: Springer.
- Kellogg, R. (1970). *Analyzing children's art*. Palo Alto, Calif: Mayfield Pub Co.
- Klenková, J. & Kolbábková, H. (2010). *Diagnostika předškoláka: Správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství.
- Kováč, B. (1964). *Svet dieťaťa a umelecká fantázia*. Bratislava: Mladé letá.
- Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Kucharská, A., & Májová, L. (2005). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Luquet, G. (1991). *Le dessin enfantin*. Paris: Delachaux et Niestlé
- Magagna, J., & Scott, M. (2012). *The silent child: communication without words*. London: Karnac Books.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Understanding children's drawings*. London: Kingsley.
- Martindale, C. (1975). What makes creative people different. *Psychology Today*, 9, s. 44-50.
- Matějček, Z. (2005). *Výbor z díla*. Praha: Karolinum.
- Matějček, Z., & Strohbachová, I. (1984). Kresba začarované rodiny. *Československá psychologie*. 25(4), 316-329.
- Meglin, D., Meglin N. (1999). *Drawing from within: Unleashing Your Creative Potential*. New York: Warner Books, Inc.
- Mlčák, Z. (1996). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum.

- Pedersen, K. (1999) *Bo's billedbog – en drengs billedmæssige socialisation*. Copenhagen: Dansk Psykologisk Forlag.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Peterson, L. W., Hardin, M. E. (2002). *Děti v tísní*. Praha: Triton.
- Piaget, J. (1973). *Main Trends in Psychology*. London: George Allen & Unwin.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Pogády, J. (1993). *Detská kresba v diagnostike a v liečbe*. Bratislava: SAP.
- Příhoda, V. (1941). *Výzkum dětského písma*. Praha: Česká grafická unie.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Rubin, J. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Praha: Triton.
- Sokolikova, N. M. (2009). Self-image in drawings by children from single-parent (divorced) families. *Psychological Science & Education*, (5), 45-51.
- Svoboda, M. (2005). *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Svoboda, M.(ed.), Krejčířová, D. (2001). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Šikulová, R., Brtnová Čepičková, I., & Wedlichová, I. (2005). *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Šípek, J. (2000). *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství.
- Šturma, J., & Vágnerová, M. (1982). *Kresba postavy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy N.P.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.
- Švancara, J. a kol. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. Praha: Avicenum.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.

Uždil, J., & Razáková, D. (1968). *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Uždil, J., & Šašinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum.

Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet psychology*, 5(3), 6-18.

Ženatá, K. (2005). *Obrazy z nevědomí: Práce v arteterapeutickém ateliéru*. Praha: Portál.

## **Seznam příloh**

*Příloha č. 1:* Kresba dítěte (téměř 2 roky). Převzato z: Cognet, 2013, p.18.

*Příloha č. 2:* Kresba dítěte (2,5 let). Převzato z: Cognet, 2013,p.19.

*Příloha č. 3:* Kresba dítěte (2,3 let). Převzato z: Cognet, 2013, p.18.

*Příloha č. 4:* Kresba dítěte (3 roky). Převzato z: Cognet, 2013, p.19.

*Příloha č. 5:* Kresba rodiny (7 let). Převzato z: : Krejčířová, & Vágnerová, 2009, p.308.

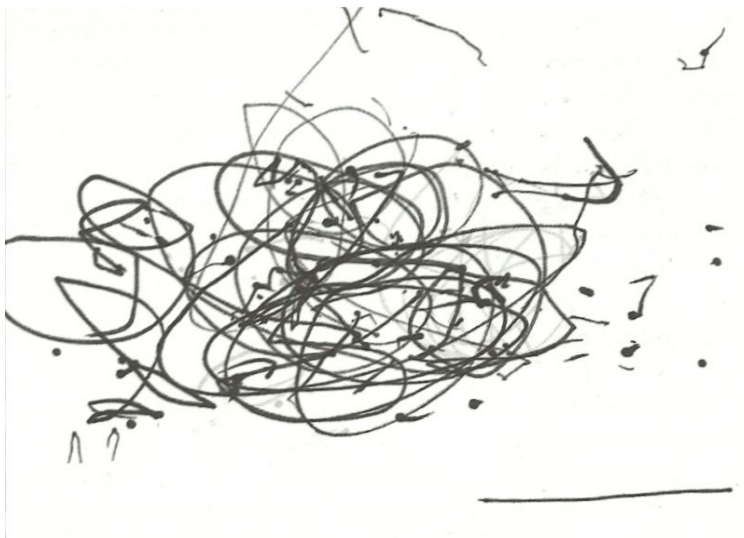
*Příloha č. 6:* Kresba začarované rodiny (7 let). Převzato z: : Krejčířová, & Vágnerová, 2009, p.308.

*Příloha č. 7:* Kresba stromu (8,7 let). Převzato z: Krejčířová, & Vágnerová, 2009, p.298.

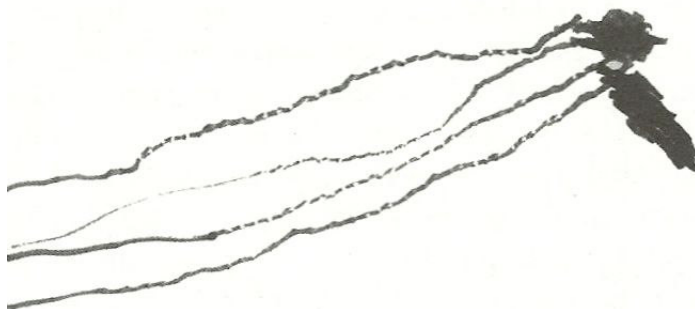
*Příloha č. 8:* Kresba tří stromů (12let). Převzato z: Krejčířová, & Vágnerová, 2009, p.299.

*Příloha č. 9:* Kresba lidské postavy (7,8 let). Převzato z: Pogády, 1993, p.63.

*Příloha č. 1: Kresba dítěte (téměř 2 roky).*



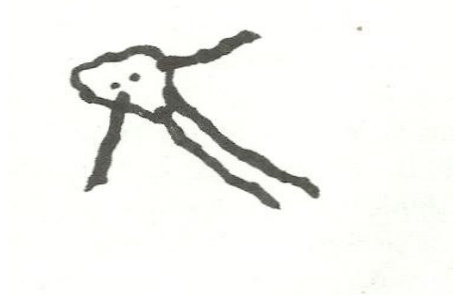
*Příloha č. 2: Kresba dítěte (2,5 let).*



*Příloha č. 3: Kresba dítěte (2,3 let).*



Příloha č. 4: Kresba dítěte (3 roky).



Příloha č. 5: Kresba rodiny (7 let).



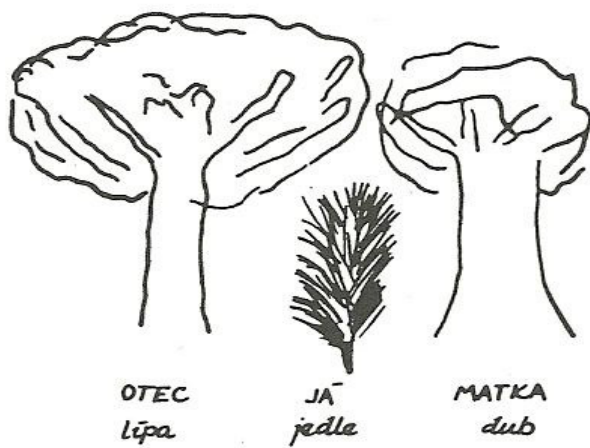
Příloha č. 6: Kresba začarované rodiny (7 let).



Příloha č. 7: Kresba stromu (8,7 let).



Příloha č. 8: Kresba tří stromů (12let).



Příloha č. 9: Kresba lidské postavy (7,8).

